

# NASTAVNA METODA U OBRAZOVNO-ODGOJNOM PROCESU

FILIP JELAVIĆ

Vincenta iz Kastva 7  
10000 Zagreb

Primljeno: 24. 9. 2003.  
Pregledni članak  
UDK 371.3

## Sažetak

*U didaktičkoj literaturi izraz nastavna metoda, koji se široko upotrebljava, nije jednoznačno određen. Problem se javlja i oko imenovanja i klasifikacije nastavnih metoda. U shvaćanju toga pojma još uvijek smo jako ukorijenjeni u diseminativnoj didaktici u kojoj dominira transmisija znanja učeniku. Pod utjecajem psihologije (i kognitivističke i humanističke) danas više naglašavamo učenje. Pogled na nastavne metode iz toga kuta drugačiji je. U našoj didaktičkoj literaturi pristup nastavnim metodama ne odstupa bitno od onoga koji su iznijeli sovjetski autori Jesipov i Gončarov (1947).*

Ključne riječi: nastavna metoda

## UVOD

Budući da je nastava (obrazovanje i odgoj u nastavi) intencionalno i sustavno organizirano učenje kojim se nastoji djelovati na određene osobine učenika (znanje, vještine, sposobnosti, interese, motive, navike i sl.), razumljiv je interes za nastavne metode. To, *znanje kako* organizirati djelotvorno obrazovanje a da ono bude i (valjan) odgoj, čini važnu sastavnicu profesionalne kompetencije nastavnika.

Problem nastavne metode stalno postoji, posebno u tzv. kriznim situacijama kad se (neodgovarajuće) metode drže glavnim »krivcem« nezadovoljavajućih obrazovnih i odgojnih učinaka nastave. Taj problem osobito je bio istaknut u totalitarnim društvima koja su težila »odgoju novog (npr. socijalističkog) čovjeka«, društvima koja su nastavnom metodom željela postići ono što se njome ne može postići. Nastavna metoda mora poštivati izvornu prirodu čovjeka odnosno prirodu i osobnost poje-

dinca. Ako tome nije tako, u pitanju joj je obrazovna i odgojna valjanost (validnost). Etičnost postupanja i odgoj ne mogu se odvojiti niti izdvojiti iz nastavne metode. U njoj se mora vidjeti čovjek koji misli, osjeća te, u skladu sa svojom savješću, odgovorno djeluje.

Nastavna metoda ne može se izdvojiti iz školskog i razrednog ozračja jer je ono važan kontekstualni čimbenik svakog nastavnog učenja. Pitanje nastavnog ozračja postavlja se 60-ih godina dvadesetog stoljeća. U staroj, autoritarnoj školi to se pitanje nije postavljalo zato što je ona funkcionirala na paradigmi *učitelj subjekt a učenik objekt* nastave. Autoritet *znanja* i autoritet *učitelja* neupitan je. Međutim, danas sve više ističemo važnost međusobnog odnosa nastavnika i učenika, dvosmjernost komunikacije i dijalog kao temeljne pretpostavke *suradnje* i *suodgovornosti*. Pozitivno nastavno ozračje implicira potporu nastavnika učeniku u teškoćama ali i visoke standarde u zahtjevima. Pozitivno nastavno ozračje mo-

že se održati samo ako nastava *dobro funkcionira* i *ostvaruje očekivane ciljeve*. Pozitivna nastavna klima podiže razinu aspiracija (cilj koji pojedinac [učenik ili nastavnik] postavlja sebi kao očekivanje od sebe). Dakle, nastavna metoda nije, kako se to često misli, samo tehničko-provedbeno pitanje ili pitanje samog algoritma postupanja. Ona je mnogo više od toga: sadržajni, spoznajni, organizacijski, komunikacijsko-interakcijski, materijalno-tehnički, psihološki... aspekt.

### ŠTO JE NASTAVNA METODA?

Određenje ovoga pojma ključno je upravo zato što bez toga nije moguće valjano konstituirati i artikulirati nastavu kao didaktički osmišljen, svrhovito organiziran sustav poučavanja i učenja. I tu treba reći kako se izraz nastavna metoda široko i slobodno upotrebljava – nije jednoznačno određen. Odatle i problemi oko imenovanja i klasifikacije nastavnih metoda. U povijesti nastave vidimo i različite pristupe nastavnoj metodi: od panmetodizma (sve je metoda) preko monometodizma (precjenjivanje i isticanje jedne metode) do potpunog negiranja metode kao stanovitog standarda postupanja (ametodizam – koliko nastavnika toliko je i metoda). Dodatni problem određenju nastavne metode proizlazi i iz toga što ju se poistovjećuje s tehničkim uređajima, izvorima znanja, načinima predstavljanja (prezentacije) nastavnog sadržaja, postupanjima nastavnika i sl.

Razložno je zato pitati se: Kako misliti nastavnu metodu? Ponajprije, kad kažemo *nastavna metoda*, prva je pomisao: didaktički osmišljen sustav optimalnog postupanja (organiziranog učenja) kojemu je cilj određeno obrazovno postignuće i odgoj. Nije, dakle, moguće misliti nastavnu metodu samo u funkciji obrazovanja (stjecanja znanja i vještina, razvoja sposobnosti) jer

bi nas to, i nehotice, dovelo do one krajnosti koju izražava misao »cilj opravdava sredstvo«, do obrazovanja koje negira osobu, pa time i odgoj. Obrazovanje ne smije biti rezultat prinude nego suradnje, »učenja u slobodi« (C. G. Rogers, 1985). U represivnim uvjetima snižava se razina kognitivnog funkcioniranja pojedinca što objektivno vodi do niskog obrazovnog učinka (nižih razina znanja). Uz to, potiskuje se i *pozitivno afektivno iskustvo* koje predstavlja osnovu (valjanog) odgoja. Ono (pozitivno afektivno iskustvo) je, zato, i bitna sastavnica pojma *nastavna metoda*. Odnosno, negativno afektivno iskustvo proturječi pojmu *nastavna metoda* (contradictio in adjecto). Čovjek, ističe Rogers (1985), ne može učiti ako mu nad glavom visi Damoklov mač. Odnosno, učenje kao potreba višeg reda može biti zadovoljeno samo u uvjetima sigurnosti.

U konkretnim nastavnim uvjetima, kad se nademo pred pitanjem: KAKO obraditi (npr. opisne i posvojne pridjeve, matematičko njihalo, trenje i sl.), mi reagiramo nastavnom metodom. Izbor može biti različit i ovisan o tome: *koliko i kako razumijemo predmet učenja; kojim metodičkim repertoarom raspolazemo, kako prosuđujemo valjanost svake od metoda u odnosu prema predmetu i cilju učenja, koliko smo sami spremni upustiti se u određeni način učenja*.

I tu treba istaći potrebu kompatibilnosti nastavne metode i sadržaja odnosno ciljeva nastave/konkretnog nastavnog učenja. Nastavnik se, dakako, može odlučiti i za takvu metodu koja lišava učenika relevantnih iskustava učenja. Nije svejedno obraditi »trenje« tako da učeniku ispredajemo »gotovo« znanje ili učenje »trenja« zasnovati na eksperimentu. U prvom slučaju imamo diseminativni pristup koji lišava učenika relevantnih iskustava učenja. U drugom slučaju vidimo učenje utemelje-

no na osobnom iskustvu učenika. U prvom slučaju komunikacija je asimetrična. U drugom vidimo mogućnost dijaloga i organizirane responditivnosti, kvalitetne interakcije između učenika i nastavnika, učenika i učenika... Općenito se može reći kako u shvaćanju nastavne metode, još uvijek, nismo prevladali *diseminativnu didaktiku u kojoj dominira pitanje transmisije znanja adresatu (učeniku)*. Težište je na adresantu, pošiljaocu, izvoru, nastavniku. Što se događa iza te »crte«, diseminativnu didaktiku ne zanima. Jednostavno rečeno, diseminativnu didaktiku ne zanima učenje (proces relativno trajne progresivne promjene ponašanja učenika zasnovane na osobnom iskustvu i preradi [kognitivnoj, afektivnoj, psihomotoričkoj] tog iskustva). Ključno je to kako »javno znanje (informaciju)« pretvoriti u »znanje (informaciju) za mene«. Diseminativna didaktika određuje, imenuje i klasificira nastavne metode na osnovu toga kako se znanje posreduje učeniku (verbalne, vizualne, prakseološke demonstracije pisanja, usmenog izlaganja, crtanja...). Međutim, Kujundžić (1993, 129) upozorava kako su nastavne metode »zajednički komunikacijski oblici odašiljanja, dekodiranja, reguliranja, strukturiranja i destruiranja svih informacija koje su u optičaju u nastavnom procesu«. Ovaj, izrazito komunikološki, pristup naglašava i učenje tj. proces prerade »javnog znanja (informacije)«. Gerhard Meyer (1968) ističe važnost organiziranja aktivnosti učenika putem kojih se »vanjski podražaji« (sadržaj u ovom ili onom obliku – riječu, slikom, izravnim promatranjem...) pretvara u »informaciju za mene« (ono znanje koje omogućuje djelotvorno ponašanje, djelotvornu reakciju na zahtjeve što ih određene situacije stavlja ju pred pojedinca). »Informacija za mene« rezultat je spoznaje/učenja. Ni najbolje usmeno izlaganje, ni najbolji tekst ili demon-

stracija sama po sebi (i bez odgovarajućeg angažmana i iskustva učenika) to ne osigurava. »Slušaju ga kako govori ispravno i ostaju nijemi. Gledaju ga kako radi ispravne stvari na pravi način, i to ih paralizira.«

Nastavna metoda, prema tomu, implicira »racionalne algoritme uspješnog postupanja« i onoga koji poučava i onoga koji uči. Onaj koji poučava ima zato odgovornost postupati u duhu poznate maksime starih rimskih didaktičara: *ars docendi imitatur artem discendi* (umijeće poučavanja slijedi/uvažava prirodu učenja). Učitelj, zato, mora osluškiivati i čuti »glas učenja« jer su učenik i učenje u središtu nastave. Ako je tome tako, učeniku se mora omogućiti »otkrivati«, »učiti otkrivanjem« jer takvim učenjem (za razliku od onog gdje sluša, gleda, pamti »gotovo znanje«) učenik *jest* i upravo zato što *jest*, što se doživljava subjektom, stječe i pozitivna afektivna iskustva/odgoj.

Stoga se prisjetimo »praoca sveg umijeća poučavanja« – SOKRATA. Sokrat ne cijeni knjigu. Knjiga je, kako on kaže, mrtva. Ispred knjige stavlja živi razgovor. U razgovoru, kojim se iskazivala mnogolikost, raznolikost i različitost, dolazilo je do onog što je vrijedno za sve – do biti stvari i pojava. U razgovoru se kristalizirala istina. Istina se, dakle, ne daje (učeniku) kao gotov »proizvod«. Nju se otkriva. To je, u osnovi, bit učenja. Učitelj u tome samo pomaže. To Sokrat čini u dva »koraka« (tehničko-provedbeni aspekt metode). U prvom se učenika vodi do shvaćanja kako mu je postojeće znanje zasnovano na lažnim i neprovjerenim, varljivim ljudskim opažanjima. Taj stupanj Sokrat naziva ironijom. Učeniku mora biti jasno »da ništa ne zna«.

Drugi korak je majeutika (primaljska vještina) koju karakterizira planski vođen razgovor do shvaćanja biti neke pojave (pojma pravednosti, dobrote, ljepote i sl.).

U dijalogu učenik se oslobađa zabluda, neznanja koja su uzrok grijehu, tj. *uči*. Znanje je vrlina. Tko zna, ne griješi – moralno djeluje. *To moralno djelovanje nije učeniku dato. Ono je rezultat učenja. Ono je njegovo obrazovno/odgojno postignuće.* Sokrat kao neponovljivi »učitelj učitelja« razlikuje poučavanje od učenja. Učenje stavlja u prvi plan jer se radi o procesu osvještavanja koji, mora se priznati, nije lagan. Psihoterapeuti kažu da je čak i bolan. Ja bih nadodao: pa da, rađa se istina. Za takvo što potrebno je ozračje povjerenja, sigurnosti, osjećaja poštovanja i samopoštovanja. Sokrat je, dakle, stvorio »sokratsku metodu« organiziranog učenja:

- metodu zasnovanu na jasnoj filozofskoj odnosno teorijsko-konceptualnoj osnovi,
- metodu koja u svom tehničko-provedbenom dijelu korespondira sa svojom teorijsko-konceptualnom osnovom (ironija – majeutika; alternativna pitanja, priklanjanje sugovornika jednoj od alternativa); metodu koja predstavlja stanovit standard postupanja (ustaljenost postupanja) orijentiran na jasno određen cilj.

Unatoč svim mogućim primjedbama, u Sokratovu postupanju prepoznamo (nastavnu) metodu (i *meta* [grč.]: cilj, središte dolaska, u, usred, ka...; i *hodos* [grč.]: putovanje, kretanje, postupak) – *usustavljen hod organiziranog učenja do znanja.*

U Sokrata poučavanje filozofije je i *filozofija*. To je ono što njegovu metodu (u njegovoj izvedbi, dakako) čini vjerodostojnim poučavanjem i učenjem.

U grčkoj filozofiji metoda znači spoznajni put, način dolaženja do valjanih spoznaja odnosno složen postupak ili algoritam »ciljnih« aktivnosti.

U srednjem vijeku, pod utjecajem skolastike, metoda postaje regula, pravilo u smislu učenja neke discipline, vještine (ars) dokazivanja provjerenih i neupitnih istina. Metoda postaje hermeneutika, vještina tumačenja Sv. pisma, Aristotela i sl. Na toj teorijsko-metodološkoj osnovi nastaje nastavna metoda koja *u prvi plan stavlja sadržaj poučavanja i poučavanje*. Učenje svodi na reproduciranje »gotovih formi znanja i vrijednosti«.

U ranom srednjem vijeku, na dvoru Karla Velikog susrećemo oblik vjeronaučne nastave koji karakterizira predstavljanje građe u formi strogo definiranih pitanja i odgovora. Učenik uči i pitanja i odgovore. Između pitanja (S-timulusa) i odgovora (R-eakcije) nema slobodnog prostora za formiranje odgovora. Nema tzv. »odgođene reakcije«. Trebalo je spriječiti svaku mogućnost »heretičke misli«. Ova metoda kasnije je prenesena i na svjetovne sadržaje te se zadržala do naših dana pod nazivom katehitičke, katehetske, katekizmičke nastave.

Sokrat je, zapravo, okupljao mladež da bi je poučavao svojim shvaćanjima. Pritom se služio alternativnim pitanjima u kojima učenik odgovara tako što se priklanja jednoj ili drugoj alternativi (Primjer: Platon, 1970, 215):

Sokrat: A što je s dušom? Je li vidljiva ili nevidljiva?

Kebet: Bar za ljude nevidljiva, Sokrate!

Sokrat: Ali, ipak, bar mi određujemo vidljivo i nevidljivo po prirodi ljudskoj? Ili misliš po kojoj drugoj?

Kebet: Po ljudskoj.

Sokrat: Što da kažem, dakle, o duši? Da kažem da je vidljiva ili da nije vidljiva?  
Itd.

Evo i primjera (Poljak, 1977, 14):

*Pitanje:* Na čiju je sliku i priliku Bog stvorio Adama i Evu?

*Odgovor:* Bog je stvorio Adama i Evu na sliku i priliku svojju.

*P.:* Što su nam Adam i Eva?

*O.:* Adam je naš prvi otac, a Eva je naša prva majka.

*P.:* Kakvi su bili u početku Adam i Eva?

*O.:* Adam i Eva bili su u početku dobri i živjeli su u raju zemaljskom.

*ltd.*

Ili (Tošić, 1948, 79):

*P(redavač):* Još prije nego što je Tomislav postao knez, u Podunavlje provaljuje nomadski narod – Mađari. To je ratoboran osvajački narod. Oni uništavaju na području preko rijeke Drave slavensku državu Moravsku. Slaveni koji su tu živjeli, bježe pred Mađarima. *Kamo bježe?*

*U(čenik):* K Posavskim Slavenima preko Drave.

*P.:* Zbog čega baš tamo?

*U.:* Jer tamo isto žive njihova braća Slaveni.

*P.:* Kako ih primaju Posavski Slaveni?

*U.:* Kao svoju slavensku braću.

*P.:* Ali Posavski Slaveni nisu bili dovoljno snažni i dobro organizirani. Kakav je kraj u kome su živjeli Posavski Slaveni?

*U.:* Većinom ravan.

*ltd.*

Učeniku su, dakle, pripremljeni odgovori. On ih mora pamtit i, kad zatreba, reproducirati. Učenje, kao čin otkrivanja, sasvim je reducirano. Dominira poučavanje.

Metoda predavanja karakteristična je po *ex cathedra* emisiji nastavnih sadržaja. Temelji se na konceptu kako se znanja i druge vrijednosti mogu učeniku predati. Učenika se shvaća kao »prazan list papira« ili »voštanu ploču« na koju se može upisati (utisnuti) sve što se želi. Treba samo znati vještinu poučavanja/predavanja, »jasno i razgovijetno« izlagati. U ljudski duh, reći će Komensky, lako upisuju svi koji znaju vještinu poučavanja. Položaj učenika definiran je riječima: *repetitio mater studiorum est*.

Kvalitativan iskorak u shvaćanju nastavne metode vezujemo za razvoj novovjeke znanosti i filozofije. Otac moderne metodološke misli, F. Bacon (1561-1626), upozorava kako znanstvena spoznaja mora biti utemeljena na činjenicama izravnog iskustva i promatranja. Temeljem toga J. A. Komensky (1592-1670) će reći kako učiti treba »iz bukava i hrastova, iz Neba i Zemlje«, kako u obuci najprije treba početi od promatranja, a onda prijeći na riječ. Jer, reći će, nadalje, J. Locke (1632-1704) »ničega nema u razumu a da prije toga nije bilo u iskustvu«. Mi, međutim, danas znamo da ono što je u iskustvu može preći u znanje tek misaonom preradom tog iskustva. Znanje je generalizirano iskustvo. Tu

činjenicu nastavna metoda mora uvažiti. U odnosu na ranija shvaćanja, to je »kopernikanski obrat« koji će se, tek krajem 19. i početkom 20. stoljeća, pokazati u *heurističkoj metodi*, koja u prvi plan stavlja učenje kao čin traženja i otkrivanja u kojem osobno iskustvo subjekta koji uči ima bitnu ulogu. Učitelj, sustavom razvojnog razgovora, potiče i usmjerava učenika na određena iskustva (omogućava učeniku odgovarajuća iskustva), a potom mu pomaže u preradi tog iskustva u znanje odnosno vodi učenika do »heureke« (shvaćanja biti stvari, pojava, procesa). Heuristička metoda temeljna je razdjelnica između »stare« i »nove« škole, jer omogućuje dvosmjernu/simetričnu komunikaciju i organizirani odgovor. To je, svakako, bila važna pretpostavka i prilog razumijevanju i impostaciji nastave u kojoj je moguće »učenje u slobodi«/obrazovanje koje predstavlja i pozitivno afektivno iskustvo/odgoj.

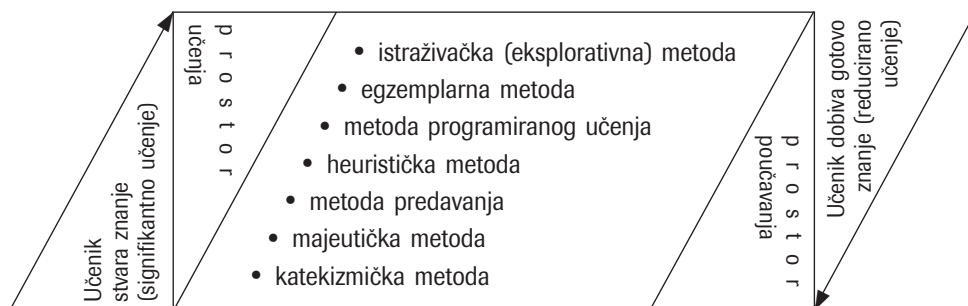
Na zasadama heurističke metode, u prvoj polovici 20. stoljeća nastaju i druge metode. Zajedničko im je to što jače naglašavaju učenika i učenje. A. Einstein to je jasno iskazao sljedećim riječima: »Nikad nisam učio svoje učenike. Samo sam nastojao osigurati uvjete u kojima oni mogu učiti.« Međutim, takve uvjete može osigurati kompetentan učitelj. I tu, kad govorimo o kompetenciji učitelja, dobro je prisjetiti se austrijskog pisca Adalberta Stifte-

ra: »Obrazovanje je lakše od odgoja. Za obrazovanje treba znati nešto, a za odgoj treba biti NETKO.« Međutim, mi znamo da taj NETKO obično zna, ne malo nego mnogo. Upravo to i, u svakoj na sebi svojstven način, to i vidimo:

- metoda programiranog učenja
- egzemplarna metoda
- istraživačka (eksplorativna) metoda.

Sve ove nastavne metode, počev od heurističke, ne daju prednost znanju pred učenjem. Nije važan samo cilj koji treba postići. Jednako je važan i put do tog cilja. Cilj određuje način. Odnosno, kroz način vidimo cilj. Između toga dvoga postoji mnogo jača veza nego što se to obično misli.

Prema tomu, nastavna metoda bi se mogla definirati kao cjelovit i standardan tj. ustaljen sustav postupanja zasnovan na određenom misaono-teorijskom konceptu organiziranog učenja. Izbor i struktura pojedinih radnji (postupanja) kao što su različiti načini rada zasnovani na tekstu, demonstraciji medijskih ili izravnih izvora (film, pokus, slika, radnje i sl.) pisanju, crtanju, usmenom izlaganju (opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje, pripovijedanje), tek unutar metode kao cjelovitog i usustavljenog koncepta postupanja dobivaju smisao. Ista radnja unutar različitih metoda ima različit smisao. On dolazi od toga kako shvaćamo učenje odnosno odnos poučavanja i učenja.



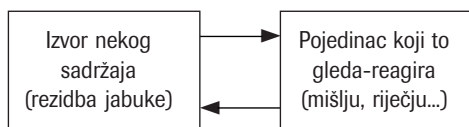


Navedene metode ne mogu pokriti sve nastavno učenje. Uz njih ćemo koristiti i one nadopunjujuće: simulaciju, igranje uloga, metodu slučaja, oluju ideja, diskusiju, radionice, rad na tekstu, ekskurzije, pisanje, crtanje, demonstracije (filma, aktivnosti...), praktičan rad. Njih susrećemo:

- kao postupanja u okviru predavanja, heurističke ili egzemplarne odnosno neke druge metode,
- kod učenja u onim okolnostima kad temeljne metode nisu prikladne, kad se posebno ističe potreba specifičnih iskustava učenja.

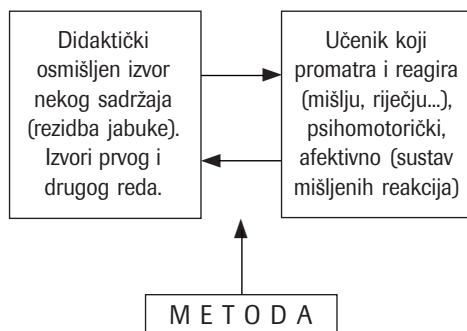
### MJESTO NASTAVNE METODE U SUSTAVU NASTAVE

Učenje je posljedica međudnosa okoline (izvora nekog sadržaja) i pojedinca. U uvjetima svakodnevnog života taj je odnos prirodan, »neuređen«, zato tu govorimo o prirodnom učenju. Prirodnim učenjem mnogo smo toga učili i naučili (ophoditi se s drugim ljudima, obući se primjereno vremenskim uvjetima i sl.). Mnogo toga ne možemo »prirodno« učiti i naučiti. Osobno sam više puta gledao (i ne bez interesa) rezidbu jabuke pa ipak ne mogu reći da znam obrezivati jabuke (ni što to zapravo jest ni kako to valjano činiti).



Ima stvari koje ne možemo valjano učiti i naučiti bez sustavne pouke, bez odgovarajućih iskustava i procesa učenja. Tu, nema sumnje, pripada i rezidba jabuke. Škola/nastava je najizrazitiji vid intencionalnog i sustavno organiziranog učenja (npr.

rezidbe jabuke). U nastavnim uvjetima taj međuutjecaj (izvor nekog sadržaja-pojedinac) nije »prirodan« nego didaktički osmišljen i ureden. To je nastavna metoda.



Što se tu mijenja? Kao prvo, metoda »intervenira« u sadržaj tako da ga predstavlja učeniku na način koji odgovara potrebama učenja. Uz to, koriste se i različiti načini predstavljanja sadržaja: izravno i medijski (slikom, crtežom, riječju...) kako bi se eventualni informacijski gubici u posredovanju sadržaja sveli na najmanju/manju mjeru. S druge strane, metoda implicira i adekvatne forme aktivnosti (misaone, psihomotoričke, afektivne) putem kojih subjekt/učenik »izvorno« odnosno »javno znanje« pretvara u osobno. Bit je u tome da međudnos sadržaja (odnosno zahtjeva koje sadržaj postavlja na učenika) i učenika (procesu učenja) bude optimalan. Metoda je prostor organiziranog učenja koje integrira i sadržaje i izvore i iskustva (procesu) učenja i organizaciju i komunikaciju i socijalnu interakciju. Prema shvaćanju komunikacijske didaktike, obrazovni i odgojni učinak nastave nije samo u sadržaju nego i u dijalogu. E. Fromm ističe kako posredujući znanje zaboravljamo na ono poučavanje koje je najvažnije za razvoj pojedinca: poučavanje koje mora biti omogućeno pu-

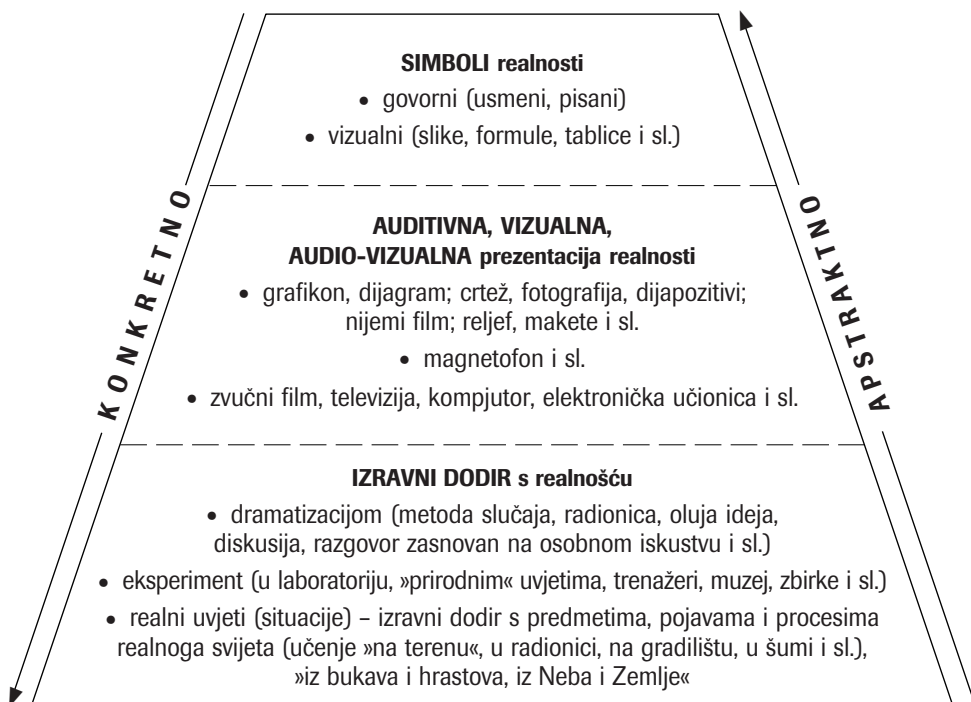
kom prisutnošću jedne zrele osobe koja nas voli. Koliko god ova poruka i bila jasna, zato što je iskazana u obliku generalnog suda, mi je moramo »spustiti« na razinu osobnog iskustva jer je tek tako možemo razumjeti pa i prihvatiti. I obrnuto, osobno iskustvo uvijek moramo promišljati/razumjeti, dovoditi u odnos spram onog općeg/općevažećeg, općeprihvaćenog. Prema tomu, nastavna metoda danas sve više implicira učenje zasnovano na osobnom iskustvu (kognitivnom/misaonom, spoznajnom; psihomotoričkom; afektivnom). Zato se danas toliko ističe sudjelovanje učenika od planiranja preko programiranja i organizacije do konkretne provedbe kroz grupnu komunikaciju i interakciju.

Situacije učenja značajno su ovisne o izvorima koji se koriste u nastavi. Realni predmeti, pojave i procesi u nastavi mogu biti različito predstavljeni učeniku. J. Kinder (1971, 12) promatra (i prikazuje) izvore u kontinuumu: apstraktno – konkretno. Između tih krajnjih točaka nalaze se i A i AV mediji.

Vidljivo je: učenje zasnovano na simbolima/apstrakcijama tendira povezivanju s realnošću/konkretnim. I obrnuto, učenje zasnovano na »izravnom dodiru« mora se podići na razinu mišljenja, teorije, apstraktnog. Odnosno, nije dovoljno samo iskustvo. Neophodna je misaono-teorijska interpretacija iskustva. U svemu tome mediji (A i AV) imaju ulogu premošćivanja

#### »IZVORI ZNANJA« S OBZIROM NA STUPANJ KONKRETNOSTI ODNOSNO APSTRAKTNOSTI

Modificirano prema: J. Kinder (1971)





na relaciji apstraktno-konkretno odnosno konkretno-apstraktno.

»Javno znanje«, u obliku sažetih misli, definicija, verbalnih ili slikovnih simbola, za učenika je »neuhvatljivo« sve dotle dok ga ne prevede na razinu osobnog iskustva. Pitagorin teorem učenik će shvatiti uz pomoć vizualizacije, praktičnih radnji (mjerenje, crtanje, preklapanjem kvadrata, brojenjem jedinica površine, stavljanjem u odnose...), računanjem, izračunavanjem, rješavanjem zadataka i još mnogo toga. Jednako važi i za Deset zapovijedi Božjih. Nije moguće razumjeti zapovijed »Poštuj oca i majku« ako se ne omogući učeniku traženje i otkrivanje te istine u konkretnom ponašanju ljudi, u primjerima iz života gdje se ta istina uvijek, i u svakom slučaju, pokazuje na drugačiji način. Kroz takve aktivnosti to »javno znanje« i opće dobro postaje i osobnim znanjem i dobrom.

Neprerađene opće istine i vrijednosti učenik može »znati« ali one, upravo zato što nisu bile predmetom »signifikantnog učenja«, nemaju »snagu« progresivnog mijenjanja ponašanja pojedinca.

Isto tako, nije dovoljno »znati« definiciju romana. Radeći na romanu/romanima, učenik mora otkriti misao o biti romana odnosno, u romanima *Seljačka buna*, *Kiklop*, *Rat i mir* »otkriti« ono što ta književ-

na djela čini romanima a ne nekom drugom književnom vrstom.

Veoma je važno znati kako nastavni sadržaj treba predstaviti učeniku različitim »kanalima«: *izravno* (izravni dodir), *medijski*. Dva su temeljna razloga tome:

- Što je više kanala u prijenosu (predstavljanju) sadržaja, informacijski gubici bit će manji. Svaki kanal ima svoje prednosti i svoja ograničenja. Naravno, treba imati u vidu i to da (s obzirom na prirodu sadržaja) postoje kanali prvog i drugog reda.
- Što je više načina, kanala prijenosa sadržaja učeniku, to su i aktivnosti prijema i obrade (učenja) raznovrsnije, a iskustva i procesi učenja bogatiji. Tako se iskustva i procesi učenja, posredstvom nastavne metode, dovode u veće suglasje s prirodom sadržaja i intencijama učenja/nastave. Na taj način »umijeće poučavanja« u većoj će mjeri pratiti (uvažiti) prirodu učenja. Tu je činjenicu važno imati u vidu zato što želimo učenje koje će pratiti pozitivno afektivno iskustvo/odgoj. No treba reći i to kako i u tome moramo slijediti prastaro (ali uvijek aktualno) pravilo: *non multa sed multum* (ne mnogo nego na mnogo načina). *Preobilje građe lišava učenika onih iskustava bez kojih nema učenja.*

Tijek nastave, koraci	Predstavljanje (emisija, prezentacija) sadržaja							Prijem i obrada iskustva i procesi učenja		
	Verbalno				Vizualno			Verbalno	Vizualno	Praktično
	Ui	T	P	PiO	D		C			
↓					I	N				
1. korak										
2. korak										
3. korak										

Ui – usmeno izlaganje; T – tekst; P – pisanje; PiO – pitanja i odgovori;

D – demonstracija (I – izravni izvori; N – neizravni izvori; M – medijski izvori); C – crtanje

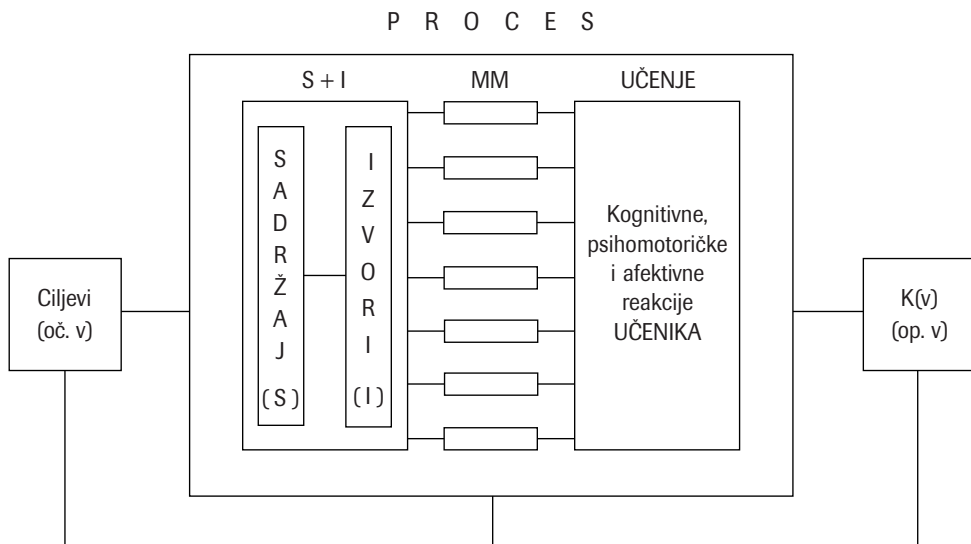
Nije dovoljno učeniku predstaviti (emitirati) sadržaj. Jednako je važno potaknuti i osigurati odgovarajuća iskustva učenja, valjano učenje. Vjerodostojnost predstavljanja sadržaja temelj je vjerodostojnosti učenja. A vjerodostojno je ono učenje koje omogućuje učeniku iskustva koja su u suglasju s prirodom datog sadržaja i ciljevima učenja (koji respektiraju potencijal građe i učenika). Nije svejedno *učiti »trenje«* ili *učiti o »trenju«*. Učenje »trenja« uključuje odgovarajuća iskustva koja izostaju kod učenja o »trenju«. Učenje o »trenju« je distantno jer se zasniva na distantnim izvorima (medijima: usmena riječ, slika i sl.). Dakle, nastava fizike mora biti *i fizika* (u kojoj se uči na eksperimentu, izazivanju i promatranju fizikalnih pojava). Ako tomu nije tako, u pitanju je vjerodostojnost fizike kao nastavnog predmeta. Iz tog kuta možemo gledati na svaki nastavni predmet. Tako nije svejedno učiti *o evanđelju* ili *učiti evanđelje*. Učenje *evanđelja* ujedno je i čin vjere jer implicira iskustva koja se nužno

ne javljaju kod učenja *o evanđelju*. Svaki nastavnik može sebi postaviti pitanje: Što mi je činiti kako bi nastava (ovoga mog predmeta) bila vjerodostojno učenje?

Na kraju ovog izlaganja prikazat ćemo nastavu kao sustav u kojem nastavne metode (metodički modaliteti [MM]) imaju jasnu poziciju medijatora između S/adržaja i I/zvora s jedne te učenika (učenja) s druge strane. Očekivane vrijednosti (oč. v; C/iljevi) i kriteriji vrednovanja – K(v); opažene vrijednosti – (op. v) te feedback čine nastavu sustavom koji svrhovito funkcionira.

## ZAKLJUČAK

U svakom poslu, pa tako i u nastavi, temeljno je znati cilj (znanje što! *meta*) i put do tog cilja (znanje kako! *hodos*). Na putu do cilja »transmisijske metode« težiste stavljaju na prenošenje znanja učeniku, a učenje stavljaju u drugi plan. Suvremeno shvaćanje nastavne metode poglavito se oslanja na učenje – kako konstruirati zna-



nje. Jer znanje se ne može dati učeniku. Ono je njegovo osobno postignuće. Nastavna metoda to mora uvažiti tako što težište nastave stavlja na iskustva i procese učenja. Zato se danas sve više govori o iskustvenom učenju u kojem učenik, pored znanja, stječe i pozitivno afektivno iskustvo/odgoj. Važno je reći i to kako nastavna metoda, pored tehničko-provedbene ima i, jednako važnu, komunikacijsko-interaktivnu sastavnicu.

### Literatura:

- BOGNAR, L. – M. MATIJEVIĆ, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb 2000.
- DOMOVIĆ, V., *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Naklada Slap, Jastrebarsko 2003.
- JELAVIĆ, F., *Didaktika*, Naklada Slap, Jastrebarsko 1998.
- JELAVIĆ, F., *Nastavna metoda*, u: »Metodika« (Učiteljska akademija), (2000)1, 55-61.
- JELAVIĆ, F., »Nastavni sustavi«, u: A. BEŽEN i dr., *Osnove didaktike*, Školske novine, Zagreb 1993, str. 94-128.
- JESIPOV, B. P. – N. K. GONČAROV, *Pedagogika*, Prosveta, Beograd 1947.
- JURIĆ, V., *Metoda razgovora u nastavi*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i PKZ, Zagreb 1979.
- KINDER, J., *Using Audiovisual Materials in Education*, American Book Company, New York 1971.
- KUJUNDŽIĆ, N., »Nastavne metode«, u: A. BEŽEN i dr., *Osnove didaktike*, Školske novine, Zagreb 1993, str. 129-134.
- KUJUNDŽIĆ, N., »Zakovitosti optimalnog komuniciranja«, u: A. BEŽEN i dr., *Osnove didaktike*, nav. dj., str. 80-87.
- MARENTIĆ-POŽARNIK, B., »Nova shvaćanja o prirodi učenja i njihove implikacije na nastavu«, u: J. PIVAC (ur.), *Nastava u suvremenoj školi*, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb 1987, str. 186-191.
- MINTON, D., *Teaching Skills in Further and Adult Education*, City and Guilds, Macmillan, London 1991.
- PLETENAC, V., »Nastavne metode«, u: A. KOBOL (ur.), *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb 1987.
- POLJAK, V., *Nastavni sistemi*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1977.
- RODŽERS, K. (ROGERS, C. R.), *Kako postati ličnost*, Nolit, Beograd 1985.